

ドイツ前期中等教育段階における 音楽科カリキュラム研究

— ノルテの類型化を通じた学習領域の解明 —

伊 藤 真

(2006年10月5日受理)

A Study of German School Music Curricula in the First Term of Secondary Education:
Elucidation of Learning Fields by Nolte's Classification

Shin Ito

The purpose of this study is to reveal aspects of learning fields (Lernfelder) in school music curricula in Germany. All music curricula of secondary education in 16 federal states in Germany are analyzed in this study.

The learning fields of 16 federal states are classified into 3 groups: (1) activity-based learning field, (2) musical-phenomenon-based learning field, and (3) mixed learning field of (1) and (2). The first group consists of 4 federal states typified by Baden-Württemberg, where the learning fields are grounded on “five prioritized active pattern of music” suggested by D. Venus in 1969. In this group, it is necessary to show teaching materials or frameworks of classes in advance because the learning fields are so general that contents and methods of teaching depend on music teachers. The second group consists of 4 federal states typified by Schleswig-Holstein, where musical components (musical parameters), functions of music, and/or matters related to social and historical points are set as learning fields. In this group, music teachers have to organize students' activities appropriately. The third group consists of 8 federal states typified by Bayern, where musical-phenomenon-based learning fields such as music history and music theory is set with activity-based learning fields such as singing, playing the instruments, and listening. In this group, as music history and music theory are set as learning fields independently, it is necessary for music teachers to deliberate which activities to relate with, or how to construct music classes.

The specific characteristics of learning fields in school music curricula in Germany are pointed out; (1) a field, which is aimed to contemplate music or to study the relation between music and society, is set; (2) to learn music theory is indicated concretely whether music theory is set as a learning field or not.

Key words: school music education, curricula, Germany, learning fields, classification

キーワード：音楽科教育，カリキュラム，ドイツ，学習領域，類型化

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：吉富巧修（主任指導教員）、千葉潤之介、
池野範男、坂越正樹、柴一実

はじめに

本稿の目的は、ドイツの音楽科カリキュラムにおける学習領域の実態を明らかにすることである。ドイツは各州が教育の権限を有しているため、音楽科カリキュラムは州によって異なり、その形態や内容は多岐にわたっている¹⁾。これまでの研究では特定の州をとり上げ、そのカリキュラムの内容構成を明らかにしている²⁾。本稿では、これらを基礎として対象をドイツ全16州に拡大することによって、現代ドイツの音楽科教育の独自性や課題を明らかにする。その際にまず注目すべき点として、学習領域をとり上げる。学習領域とは、「音楽の授業における部分領域」のことであり、「授業の対象、課題の設定、目標の設定を総合的に構成し、これらを有機的に関連づけたもの」³⁾とすることができる。換言すれば、音楽科教育のめざす目標を達成するために学習の視点をいくつかのポイントに分けながら明確に表現したものととらえることができる。

本稿では、まずドイツの60年代以前の学習領域を概観し、現在の学習領域の基盤が60年代末から70年代にかけて築かれたことを再確認する。そして、全16州の前期中等教育段階における音楽科カリキュラム⁴⁾を対象に、学習領域を類型化し、独自性と課題、およびドイツ全体の学習領域の傾向について考察を行う。

1. 1960年代末から70年代におけるドイツの音楽科カリキュラムの改革

60年代末から70年代にかけて行われた音楽教育改革では、教授学的概念を教材志向から行動志向へと転換させることが議論の中心であった。とりわけ音楽科カリキュラムに大きな影響を与えたのが、ヴェーヌス(D. Venus)⁵⁾が提示した「音楽に対する5つの優先的な行動様式」、すなわち「創造」、「再創造」、「受容」、「転換」、「省察」である⁶⁾。

60年代前後のドイツにおける教育の動向を概観すると、学校教育制度の変更や統一を企図した計画が発表された時期といえる。例えば1959年には、ドイツ教育制度委員会において「普通教育学校制度の再編と統一に関する大綱計画(ラーメンプラン)」が公表され、1964年には各州首相会議において「普通教育学校制度の領域における統一化に関するハンブルク協定」が締結された。また1967年に、教育学者のロビンゾーン(Saul B. Robinsohn)は著書『カリキュラム改訂としての教育改革』⁷⁾において、カリキュラムの改訂に行動学的な概念と認識をとり入れる必要性を主張してい

る。カリキュラムには、内容、教材、教授方法のみならず、学習目標(Lernziel)や行動目標(Verhaltenslernziel)も含めて示されるようになったのである。このような教育の一般的なカリキュラム改訂にもなると、音楽科カリキュラムに関する議論も多く行われるようになった。「単に音楽の授業をいかに行うかということではなく、何を、またどこへ、ということが激しく議論され」⁸⁾たのである。ヴェーヌスが音楽科教育における5つの行動様式を示したのは、ロビンゾーンが行動学的な概念と認識をとり入れる必要性を説いた時期と重なり、ドイツの教育改革の影響を多大に受けた結果といえる。つまり、60年代末から70年代の音楽教育改革の主要テーマは、児童・生徒の行動様式に基づいて音楽科教育の枠組みを再編成することであった。

ヴェーヌスが5つの行動様式を示すまでは、カリキュラムに示された楽曲を歌唱したり合奏したりすること、つまり音楽作品そのものを学習することが大きな目標であった。学習内容も歌唱や器楽を中心といたため、現在のドイツの音楽科教育の視点から60年代以前のカリキュラムを概観すると、行動様式に基づいて音楽の諸側面をバランスよく学習しているとは言い難い。例えば、1954年版のシュレスヴィッヒ・ホルシュタイン州国民学校上級段階(5年制中等教育学校)の音楽科カリキュラムでは、音楽科教育の方法に関する記述の中で、授業は民謡(Volkslied)と芸術歌曲を中心として、音楽史に関する考察を行う土台を築くために歌唱、器楽演奏、ラジオ放送の聴取などの取り組みを行うことが示されている⁹⁾。これらの他には、授業内容として扱う音楽理論の内容(長短調、近親調、リズム、拍子、形式など)、および教材(Stoff)として扱う具体的な歌唱曲が学年ごとに記述されているにすぎない。つまり、学習の対象を明確にするあまり、授業内容(教材)だけが示され、学習者の行動に関する記述はまったく欠落している。他の例として、1959年版のプレーメン州基幹学校の音楽科カリキュラムでは、歌唱と器楽の実践活動のために、①音楽の実践、②音楽理論、および③発声法の訓練、の3つの課題を設定している¹⁰⁾。そこでは実践活動において用いられる1日のさまざまな歌、1年のさまざまな歌、ハイキングの歌、遊びの歌などの教材、歌唱・器楽・聴取に根ざした音楽の構成要素や原理(リズム、旋律、和声、形式)などの題材、音感の育成のためのハンドサインや音語¹¹⁾の学習、適切な発声活動を通じた声の育成(呼吸に関わる筋肉組織の強化)などの教授のポイントがかるうじて示されているにすぎない。

このように、1950年代の音楽科カリキュラムを概観すると、音楽科教育の内容は、中心的な歌唱と器楽の

学習に加えて、音楽の構成要素を学習したり、音楽作品の聴取を行ったりすること、つまり教材を中心とするものであったことがうかがえる。

ヴェーヌスの示した5つの行動様式の特徴は、音楽科教育の基本的考えを教材から行動へ転換し、①行動に基づいて領域化したこと、②各領域を独立したものとして均等に扱っていること、と総括できる。このヴェーヌスのカリキュラム構成論は、70年代以降の音楽科カリキュラム改訂の際に、音楽を芸術分野に偏ることなく教育分野においてとらえ直し¹²⁾、できるだけ包括的・多面的な音楽教授を可能にすることを主な目的として¹³⁾、音楽学習のアプローチの方法として広範に援用されている。

2. ドイツ各州の現行音楽科カリキュラムにおける学習領域の類型化

前述のように、多岐にわたるドイツの音楽科カリキュラムは、学習領域に関してもさまざまにとらえられ示されているため、これらを単純に整理することは極めて困難である。ノルテ (E. Nolte) は60年代末から70年代にかけて行われたカリキュラム改革後の新しい音楽科カリキュラムを概観し、各州の音楽科カリ

キュラムに示された学習領域について大きく3つの傾向を見い出している¹⁴⁾。すなわち、①ヴェーヌスの5つの行動様式に基づいた行動志向型の学習領域、②音楽的事象志向型の学習領域、③行動志向と音楽的事象志向の混合型の学習領域、である。このノルテの類型に依拠して、複雑化する各州の学習領域を整理する(表1)と、次の3つの型に分類することができる。

第1の「行動志向型」とは、ヴェーヌスの5つの行動様式を基礎として学習領域を設定しているものである。すなわち、学習者の学習行動を中心に据えて、学習者のできること(能力・技能)と、わかること(知識・理解)を重視している。第2の「音楽的事象志向型」とは、音楽の構成要素、音楽の作用や機能、音楽史的観点などの音楽に関わるさまざまな事象を学習領域としているものである。第3の「行動志向と音楽的事象志向の混合型」とは、行動志向の学習領域と音楽的事象志向の学習領域が混在しているものである。

第1の「行動志向型」の学習領域を示しているのは4州である。ここでは、学習者の行動様式を学習領域に反映させているため、各領域の形式的統一が図られている。また、ヴェーヌスの「創造」と「再創造」の領域は、1つの領域に統合されている。

第2の「音楽的事象志向型」の学習領域を示してい

表1 ドイツ各州の音楽科カリキュラムにおける学習領域の類型

① 行動志向型	バーデン・ヴュルテンベルク(2004)	音楽を形成する abcd/音楽を聴取し理解する c(e)/音楽を省察する e
	ブランデンブルク(2002)	音楽を知覚し、記譜し、記憶する c/音楽を形成する abd/音楽を利用する e/社会的・歴史的に関連づけて音楽を体験する e
	ヘッセン(2002/2003)	音楽実践 abd/音楽を聴取し鑑賞する cde/音楽の構成要素を導き出し利用する e
	ザクセン・アンハルト(2003)	音楽をつくる ab/音楽を聴取する c/音楽について熟考する e/音楽を転換する d
② 音楽的事象志向型	ベルリン(2004)	素材/形式と表現/機能と作用(e)/音楽生活(e)/時代の変遷における音楽(e)
	ノルトライン・ヴェストファーレン(1993)	音楽は規則に基づく(abce)/音楽は形式と表現をもつ(abce)/音楽は歴史や文化とつながっている(abce)/音楽は利用され、何かを生じさせる(abce)
	シュレスヴィヒ・ホルシュタイン(1997)	音楽の基礎的特徴を知覚する(abc)/音楽の響きを知覚する(abc)/音楽の形式を認識する(abc)/包括的・多美的表現手段としての音楽(d)/歴史を反映するものとしての音楽(e)/私たちの回りの音楽(e)
	ラインラント・プファルツ(1999)	機能別音楽(abcede)/さまざまな時代の音楽(bcde)/若者の間の音楽(abcede)/音楽と動き(abcede)/音楽と言葉(abcede)/音楽と劇(abcede)/さまざまな文化の音楽(bcde)
③ 行動志向と音楽的事象志向の混合型	バイエルン(2004)	音楽実践 abcd/コンテキストにおける音楽 e/音楽と基礎(e)
	ブレーメン(2002)	声による演奏 ab/楽器による演奏 ab/メディアによる創造と演奏 ab/音楽聴取 c/音楽と動き d/音楽と知識(e)
	ハンブルク(2004)	歌唱 b/器楽 b/音楽をみつける a/音楽を聴取する c/音楽を転換する d/音楽について熟考する d 響きと秩序としての音楽/表現・描写・作用としての音楽/文化的記録・メッセージとしての音楽/生活の中の音楽
	メクレンブルク・フォアポンメルン(2002)	音楽をつくる ab(d)/音楽を聴取する c(d)/音楽を知る e 音楽とその構成要素/音楽とその表出形態/音楽と社会
	ニーダーザクセン(2001/2004)	音楽づくり ab/音楽の構成要素と形式(cc)/言葉・絵画・動きと関連した音楽 d/歴史的・社会的コンテキストと関連した音楽 e
	ザールラント(2002/2003/2005)	音楽実践 abd/音楽理論(e)/音楽作品(c)/各時代の音楽(音楽史)(e)
	ザクセン(2004)	音楽で話をする abd/文化的な生活(cc)
	テューリンゲン(1999)	歌唱 ab/音楽聴取 c/器楽・音楽と動き abd/音楽理論・聴覚陶冶(e)

(各州の音楽科カリキュラムより筆者作成。表中の a~e は、a:創造, b:再創造, c:受容, d:転換, e:省察, を示す。)

るのは4州である。ここでは、ヴェーヌスの5つの行動様式は、学習領域としてはみられないが、授業構成の際には音楽の扱い方や音楽に対する行動様式として大きく関連している。すなわち、5つの行動様式を直接的に学習領域として提示するのではなく、授業のテーマや題材を設定して、それらを実践する上での1つの視点として5つの行動様式を間接的に用い、授業の構造化を図っていると考えられる。

第3の「行動志向と音楽的事象志向の混合型」の学習領域を示しているのは残りの8州である。これらは、完全な行動志向の学習領域を提示した上でさらに音楽的事象に関連させている州と、学習領域の中に行動志向の領域と音楽的事象志向の領域を混在させている州の2つに大別できる。前者は、ハンブルク州とメクレンブルク・フォアポンメルン州の2州である。ハンブルク州では、ヴェーヌスの行動様式に基づいて「歌唱」(再創造)、「器楽」(再創造)、「音楽をみつける」(創造)、「音楽を聴取する」(受容)、「音楽を転換する」(転換)、「音楽について熟考する」(省察)の6つの取り扱い方を示しており、それと同時に、「響きと秩序としての音楽」、「表現・描写・作用としての音楽」、「文化的記録・メッセージとしての音楽」、および「生活の中の音楽」という4点の音楽的事象をも挙げ、それらを相互に関連させて授業を構成することを示している。メクレンブルク・フォアポンメルン州でも同様に、ヴェーヌスの行動様式に基づいて「音楽をつくる」(創造・再創造)、「音楽を聴取する」(受容・転換)、「音楽を知る」(省察)の3つの活動領域を示しており、それと同時に、「音楽とその構成要素」、「音楽とその表出形態」、および「音楽と社会」という3点の音楽的事象をも示している。このような配慮によって、多様な音楽学習の形成を可能にしているといえる。

ヴェーヌスの「創造」と「再創造」の2領域に注目すると、ハンブルク州のみがこれらを区分しており、その他の州では1つの領域にまとめている。つまり、ハンブルク州では「音楽をみつける」という「創造」領域を独立させているが、他の州では「創造」領域を独立させずに、歌唱や器楽などの活動の中に「創造」領域に関わる活動を包含させている。また、「再創造」領域に注目すると、ブレーメン州、ハンブルク州、およびテューリンゲン州では歌唱と器楽を明確に区分している。ヴェーヌスも「再創造」領域を歌唱と器楽に区分しており、その影響を受けていると考えられる。

3. 類型化された音楽科カリキュラムにおける学習領域の代表的事例

ノルテの分類を基に、現在のドイツの音楽科カリキュラムにおける学習領域について、表1のように3つの型に分類できた。ここでは事例として一定の記述量があることと、記述内容が詳細であることを基準として、各型から代表的なものを1州ずつ挙げ、学習領域の分類とその内容について、第5・6学年を中心に検討を行う。「行動志向型」の学習領域を代表するものとしてバーデン・ヴュルテンベルク州を、「音楽的事象志向型」の学習領域を代表するものとしてシュレスヴィッヒ・ホルシュタイン州を、「行動指向と音楽的事象志向の混合型」の学習領域を代表するものとしてバイエルン州をとり上げる。

(1) 行動志向型の事例：

バーデン・ヴュルテンベルク州 (2004年版)

バーデン・ヴュルテンベルク州では、音楽の取り扱い方として「音楽を形成する」、「音楽を聴取し理解する」、「音楽を省察する」の3つの能力領域(Kompetenzbereich)を設定している。音楽実践能力の獲得や省察を通じた音楽的行動の分化をめざすとともに人格の発展に寄与することを意図したものである。

第1の領域「音楽を形成する」には、歌唱、クラシック合奏、音楽に合わせた動きなどが含まれている。内容として、①伝統的な歌や現代的な歌を正しい音高とリズムで歌ったり、集団で簡単な2声の歌を歌ったりするなどの「声の基礎的能力」、②簡単なリズムパターンや短い旋律を用いて楽器を演奏したり、クラシック合奏で使われる楽器の演奏法や音の特徴を学んだり、基礎的な音楽の構成要素や形式の原理を学ぶなどの「器楽演奏の基礎的能力」、③拍節を動きで表現したり、音楽に合わせて動くなどの「音楽を動きに転換する基礎的能力」、および④造形芸術や劇、文章などの他の表現領域に音楽を転換する能力、が含まれている。

第2の領域「音楽を聴取し理解する」では、音楽作品から基礎的な音楽の構成要素(音の強さ、音の長さ、音高、音色など)を意識的に知覚し、その知覚したことをさまざまな方法で表現することを学習する。意識的に聴取して理解することは集中力を培うとともに音楽をイメージする能力や聴取した内容を記憶する能力を向上させる。すなわち、知覚・認知能力を向上させ、音楽の構成要素に関する知識を獲得することがこの領域の目標であるといえる。内容として、①拍子、音価、G3(中央ドの下のソ)からC6(中央ドの2オクターブ上のド)までの音域で、読譜し、記譜し、演奏する

基礎的能力を獲得すること、②ダイナミクス、テンポ、アーティキュレーションに関する記号を学び、音程や調の規則の知識を演奏や聴取に利用する能力、そして、基礎的な形式の原理（反復、変奏、対比、動機）や形式のモデル（リート形式）などの音楽の構成要素の基礎的知識を獲得すること、および③音楽を意識的に聴取し、簡単な言葉で音楽的事象の影響を説明し、音楽作品の表現内容や作曲者の意図したことを理解する基礎的能力を獲得すること、が挙げられている。

第3の領域「音楽を省察する」では、さまざまな時代や同時代の音楽作品における伝記的側面や歴史的出来事を学ぶこと、そして音楽をさまざまなコンテキストから理解することが挙げられている。

このように、行動志向型の学習領域は学習者の主体的な活動を中心とした構成になっており、第2領域「音楽を聴取し、理解する」のように、客観的に学習の到達度を測ることが困難な内容でもできるだけ具体的な行動として記述されていることが大きな特徴といえる。

(2) 音楽的事象志向型の事例：

シュレスヴィッヒ・ホルシュタイン州（1997年版）

シュレスヴィッヒ・ホルシュタイン州では、音楽の授業の課題を分類したものととして6つの学習領域を設定している。すなわち、①「音楽の基礎的特徴を知覚する」、②「音楽の響きを知覚する」、③「音楽の形式を認識する」、④「包括的・多美的表現手段としての音楽」、⑤「歴史を反映するものとしての音楽」、⑥「私たちの回りの音楽」、である¹⁵⁾。この音楽科カリキュラムには各学習領域の内容と学年群ごとの専門的内容の詳細が示されており、義務的な学習内容として位置づけられている。これらは、コミュニケーション能力を獲得したり、社会の中で省察し、行動する人として一定の役割を果たすための基礎教育をめざしたものである。

第1の領域「音楽の基礎的特徴を知覚する」では、〈音の強さ〉、〈音の長さ〉、拍節、拍子、リズム、テンポ、〈音高、音高の変化〉、〈音、ノイズ、響き〉、〈音色〉の5つの観点が示され、音の物理的特性をも含めた学習を行うことが強調されている。専門的内容は、ピアノシモからフォルティシモまでの強弱記号、クレッシェンドとデクレッシェンドの漸次的強弱記号、全音符から8分音符までの音価、付点、拍子（2/4、3/4、4/4）、速度標語、C4（中央ド）からF5までの音高、変位記号、調（ハ長調・ヘ長調・ト長調）、振動による音の発生、音の発生のさまざまな形態（叩く、擦る、はじく、吹く、電氣的）、楽器による音色の違い、などである。第7学年以降は既習内容を深化させ、シ

ンコーションやポリリズムを用いたリズム伴奏、調の拡張などが扱われる。

第2の領域「音楽の響きを知覚する」では、〈音程、和音、クラスター、和声〉、〈多声音楽の形式〉の2つの観点が示され、5度圏と近親調、カデンツなどの和音の規則、和音記号、ドローン（オルゲルプンクト）、オスティナート、ヘテロフォニーなどの簡単な作曲手法や作曲様式、ポリフォニーとホモフォニーの作曲様式などを扱う。専門的内容は、音程、主要3和音を用いた演奏、ドローンとオスティナートを用いた歌と器楽曲、カノン、である。第7学年以降は既習内容を深化させ、長3度と短3度の違い、簡単なカデンツ、和音記号による伴奏、移調などが扱われる。

第3の領域「音楽の形式を認識する」では、〈形式の要素〉、〈形式の原理〉、〈形式の種類〉の3つの観点が示され、専門的内容は、簡単な音楽を例として動機やテーマを学び演奏や動きによる表現を行うこと、反復・連続・対照などの形式の原理、リート形式、ロンド、カノンなどが含まれる。

第4の領域「包括的・多美的表現手段としての音楽」では、〈声を使った音楽〉、〈音楽と言葉〉、〈音楽と動き〉、〈音楽と舞台〉、〈音楽と絵画〉、〈音楽と標題〉の6つの観点が示されている。専門的内容は、意志の疎通や表現の手段としての声、発声器官と声の育成、声域、ダンス、自分独自の動きの型を見つけること、パントマイム、オペラの情景に合わせた影絵や人形劇などである。第7学年以降はオペラやミュージカル、言葉と音の関連性などが扱われる。

第5の領域「歴史を反映するものとしての音楽」では、〈各時代の音楽〉、〈作曲家、音楽家、演奏者、聴衆〉、〈ジャンルや様式の発生と変容〉の3つの観点が示されている。専門的内容は、音楽家を1人挙げその音楽を知ることである。第7学年以降はさまざまな時代を対象として、音楽文化史などが扱われる。

第6の領域「私たちの回りの音楽」では、〈音楽の傾向〉、〈音楽の機能〉、〈音楽と技術〉、〈聴取態度〉、〈社会の音楽生活〉の5つの観点が示されている。専門的内容は、西洋諸国と非西洋諸国の歌とダンス、活動に適した音楽（例えば、宿題をするときに聴く音楽や買い物をするときに店内で流れている音楽など）が設定されている。第7学年以降は大衆音楽の様式的特徴の発見、政治的・宗教的な目的のための音楽、マスメディアと音楽産業などが扱われる。

これらの6つの学習領域は、テーマに基づいた授業を目的として設定されたものである。

このように、音楽事象型の学習領域は、音楽的行動ではなく音楽に関連するさまざまな事象を整理して構

成されている。しかしながら、これらの学習の土台には、「受容」（音楽聴取）、「活動」（歌唱、器楽、ダンス、即興、実験、編曲、作曲）、「転換」（楽譜、動き、絵画、劇による表現）、「省察」（美学的・歴史的・社会的・哲学的な分析や解釈、個人の世界への包含）といった行動様式が一貫して存在している。

(3) 行動志向と音楽的事象志向の混合型の事例：

バイエルン州（2004年版）

バイエルン州では、音楽学習の内容を「音楽実践」、「コンテキストにおける音楽」、「音楽と基礎」の3つの領域に分類している。「音楽実践」は行動志向であり、他の2領域は音楽的事象志向といえる。これらは、音楽実践の喜びや音楽実践への興味・関心を高め、音楽の基礎的知識や集団で学習する能力を獲得することをめざしたものである。

第1の領域「音楽実践」には、〈歌唱、器楽、動き〉、〈聴取〉、〈情報収集と発表〉の3つの観点が含まれている。〈歌唱、器楽、動き〉では、第5学年で、声の育成とともに、歌、カノン、言葉を使った作品を習得し、暗譜で演奏すること、歌の伴奏、前奏、間奏、後奏を協同で作りに上げ演奏すること、簡単な作品や民俗音楽（Volksmusik）を演奏すること、情景や物語、絵画に音や曲をつけること、音楽に合わせて動いたり、簡単なダンスを習得することが示されている。第6学年では、ポピュラーソングや宗教的な歌が加えられ、簡単なリズムのモデルを発展させること、簡単なフォークダンスを行うことが示されている。〈聴取〉では、第5学年で、音楽の一部を体験に基づいて聴取したり、音楽のもつ雰囲気を絵画や物語に転換して表現することが示されている。第6学年では、楽器編成、ダイナミクスやテンポなどの音楽を特徴づける諸要素に注意しながら聴取の訓練を行うことが示されている。〈情報収集と発表〉では、第5学年で、学校行事のためにクラス・コンサートやプロジェクトを計画し、実行することが示されている。これには、招待状を書いたり、プログラムを考えたり、ポスターやアナウンスの構想をすることが含まれる。第6学年では、学校図書館の利用について学び、さまざまなメディアや学校図書館を利用して音楽に関する問題設定に対する情報を収集し、発表を行うことが示されており、情報収集能力や情報活用能力を高める教育が意図されている。

第2の領域「コンテキストにおける音楽」には、〈作曲家と時代〉、〈音楽とテーマの周辺〉、〈メルヘンや物語に関する音楽〉の3つの観点が含まれている。〈作曲家と時代〉では、作曲家の生涯にスポットを当て、

彼らの際立った側面を集中的に扱う。例えば、第5学年では、「モーツァルト：伝説と真実」、「ハイドン：エステルハーゼ公爵家における活動からロンドン滞在まで」、「シューマン：マルチな才能」、「ショパン：ピアノの詩人」、「オルフ：リズムと言葉の響き」、「ドビュッシー：新しい響きの世界」、「リゲティ：響きと色彩」、などである。第6学年では、「ベートーヴェン：芸術と自由」、「シューベルト：音楽的アウトサイダー」、「ドヴォルザーク：旧世界と新世界」、「ムソルグスキー：音楽的絵画と物語」、「ストラヴィンスキー：世界主義者」、「バルトーク：民俗音楽の魅力」、「バーンスタイン：多才なアメリカ人」、などである。異なる時代から少なくとも3人をとり上げることが示されている。〈音楽とテーマの周辺〉では、第5学年で、明るさと暗さ、季節、川と海、他の世紀、などのテーマに沿った歌を歌い、年齢に応じた構成力を発展させ、作品を考察する。第6学年では、別れと憧憬、音楽と宗教、音楽と労働、故郷と遠い国の音楽、などのテーマが示されている。〈メルヘンや物語に関する音楽〉は第5学年のみに設定されており、メルヘンや伝説、あるいは物語のストーリーや文学的形式に基づいて、簡単な作曲手段を知り、自分で創作した曲を合奏する。

第3の領域「音楽と基礎」には、〈システムと構造〉、〈楽器と響き〉の2つの観点が含まれている。〈システムと構造〉では、第5学年で、ト音譜表上の音高や音価など伝統的な楽譜を扱うこと、さまざまな音を主音とした長音階、全音音階、3和音、簡単な拍子などの規則を知り、利用すること、動機、反復、対比などの形式の要素を識別すること、簡単な旋律やリズムを記譜し、演奏すること、リート形式やメヌエットなど簡単な曲の流れを演奏して追体験すること、強弱記号や速度記号に関する基本的知識などが示されている。第6学年では、音域が拡張されへ音記号を扱うこと、長調と短調を比較すること、3連符、シンコペーション、変拍子などの複雑なリズム構造を用いてリズムを作り演奏すること、ロンド、変奏曲などの簡単な曲の流れを追体験することが示されている。〈楽器と響き〉では、第5学年で、同級生が演奏する楽器について知ること、学校にある楽器に触れて響きを体験したり、楽器を製作すること、伝統的なオーケストラの楽器について音を聴いて知り、楽器の種類別に分類できることが示されている。第6学年では、交響楽団、吹奏楽団、民俗音楽団、ジャズ・コンボなどのさまざまな楽器編成について知ること、さまざまな様式や編成における楽器の使用法を知ることが示されている。

このように、混合型の学習領域は、演奏活動を目的とする側面と、演奏に必要な知識の獲得や演奏の背景

となる事象の学習を目的とする側面の両方を併せもっている。つまり、領域の形式的統一にこだわらず、音楽の実践と音楽の学習を並存させているといえる。

4. 類型化された音楽科カリキュラムにおける学習領域の独自性と課題

(1) 行動志向型の独自性と課題

まず行動志向型は、ヴェーヌスの行動様式に基づいて領域化されているという点で、生徒の音楽的行動に直結しやすく、音楽に関わるさまざまな活動を中心とした授業構成を行いやすい。つまり、学習者の主体的な行動に基づいて領域化を行い、音楽の授業における学習者の「できること」と「わかること」を重視している。「創造」と「再創造」の2領域は統合され、1つの領域として扱われることが多い。このように音楽実践的な活動に関しては行動を志向した領域化を行うことによって、授業の実際をイメージしやすい。そのため、音楽的行動を規準とした音楽学習の評価にも直結しやすいという特徴がある。しかし一方で、音楽の基礎的知識である音楽理論は音楽学習の上で重要な要素の1つであるが、これを行動志向の学習領域にどのように取り込むかという問題が生じる。音楽理論はそのままで行動としては成立し得ない授業対象であるが、音楽の理解や解釈には必要不可欠な学習内容である。例に挙げたバーデン・ヴュルテンベルク州では第2領域「音楽を聴取し理解する」に音楽理論の学習を含めることによって、この問題を解決している。ザクセン・アンハルト州においても同様に「音楽を聴取する」という領域に音楽理論の学習が示されている。ドイツでは以前から聴取と音楽理論を統合的に指導する伝統があった¹⁶⁾。ここでいう聴取とは大きく2つに分けられる。すなわち、音楽的な耳をつくる「聴覚陶冶」と、楽曲の流れを聴取する「音楽聴取」である。アーベル＝シュトルト (S. Abel-Struth) が「音楽理論の概念とシステムがしっかりしていない聴覚陶冶は不完全であり、また、聴覚陶冶を伴わない音楽理論は無意味だ」¹⁷⁾と述べているように、メロディーやリズム、ダイナミクスなどの音楽の構成要素の学習は音楽的な耳の訓練とは切り離すことができない。また、生徒を取り巻く音環境は拡大し多様化している。このような状況において、訓練された聴取能力を基本的な音楽能力や知識の1つとして位置づけ、音の識別、音楽の構成要素の認識、そしてこれらを基にした音楽理論の学習が聴取教育の中に関連づけられている。そして、音楽作品を通して、音楽の形式や表現内容の理解へと発展させることが最終的なねらいである。

行動志向の学習領域は音楽的行動として領域が記述されるため、その多くは領域化された内容が概括的であり、内容を具体化する際の指針が不足していること、また各領域が独立したものとして印象づけられるため相互の関連性が薄れる可能性があることなどの否定的側面については少なからず指摘されてきた¹⁸⁾。すなわち、教授内容が教師の力量に委ねられるという問題が生じる。したがって、行動志向型の学習領域を提示する際には、その領域ごとの授業対象や授業の構成案をあらかじめ示しておく工夫が必要であろう。

(2) 音楽的事象志向型の独自性と課題

音楽的事象志向型は、音楽の構造的側面、機能的側面、社会的側面を領域化したものであり、授業の対象を明確に領域化して示している。先述したように、60年代末から70年代にかけてのカリキュラム改革によって、行動を志向した目標や学習領域の設定が多くの州で行われた。そのような状況の中で、あえて音楽的事象を志向した学習領域を提示する背景として、次のことが考えられる。ヴェーヌスが提示したような行動様式に基づく学習領域は、各領域を均等に同価値で扱うという利点があるものの、音楽に対する行動を区分して記述したために各領域（各行動）を単独の学習のまとまりとして認識し、その相互関連性や学習のシーケンスを考慮しにくいという問題が生じる。もちろんこれらの行動様式は互いに関連し合うことが前提である。しかし、その方法に関して、学習領域の記述を基に授業を構成し現実化する際に困難が生じ、結果として授業自体がカリキュラムの意図するところからかけ離れてしまう危険性がある。そこで、授業で扱われるべきテーマに即した学習領域が設定されることになる。学習領域が授業で扱う音楽的事象に基づいて設定されているならば、テーマとなる音楽的事象の学習に際して最適な音楽的行動（活動）を選択的に配置することによって授業を構造化することが可能である。

さらに、音楽の授業自体が楽曲を中心とした構成ではなくテーマや題材を中心とした構成の場合、行動様式を学習領域化するよりも、テーマや題材を枠組みとして用いる方が効率的である場合が多い。特に、近年は音楽専門的な内容のみならず、生徒の日常生活に関わる多様な観点から授業を構成することが求められており、テーマ学習やプロジェクト学習などの教科の枠組みを越えた総合的な学習を行う傾向が強い。したがって、行動様式を学習領域として用いても、テーマや題材によって授業が形成されるのであれば、学習領域としての意味は生徒の音楽活動の諸側面を提示するにとどまるであろう。この点において、音楽的事象を

志向する学習領域はその価値が認められる。実際の授業は生徒の体験的活動が中心となるため、音楽的事象志向型の学習領域を示しているすべての州が、音楽の行動様式に関する説明を補足している。シュレスヴィッヒ・ホルシュタイン州では、「受容」、「活動」、「転換」、「省察」という4つの行動的側面を示している¹⁹⁾。また、ラインラント・プファルツ州では、表1に示したように音楽の授業が6つの学習領域=テーマ（「機能別音楽」、「さまざまな時代の音楽」、「若者シーンの音楽」、「音楽と動き」、「音楽と劇」、「さまざまな文化の音楽」）によって構成され、例えば第5・6学年のテーマ「機能別音楽：機能をともなう標題」を構成する「音楽とファンタジー」という授業では、音楽の取り扱い方として「音楽をつくる」、「音楽を転換する」、「音楽を聴取する」、「音楽を知る」という4つの行動を挙げ、また「音楽と標題」という授業では「音楽を転換する」、「音楽を聴取する」、「音楽を知る」という3つの行動を挙げている²⁰⁾。

このように、目標に対する授業対象としての音楽的事象が学習領域化された場合、授業の構造化に際して各領域の学習内容に適切な活動を吟味しなければならない。1つの学習に対して複数の行動をいかに組み合わせるかが重要となる。換言すれば、行動の選択の仕方や組み合わせ方によって、同じテーマでもさまざまな授業を展開する可能性を秘めているといえよう。

(3) 混合型の独自性と課題

行動志向と音楽的事象志向の混合型では、ハンブルク州とメクレンブルク・フォアポンメルン州を除いて、歌唱、器楽、聴取を行動志向で学習領域化し、音楽理論や音楽史を音楽的事象志向で学習領域化しているという特徴がある。したがって、音楽理論や音楽史を音楽学習の重要な部分領域と位置づけていることがみとれる。このような学習領域の構造は、かつて我が国の昭和43年版小学校学習指導要領（音楽）、昭和44年版中学校学習指導要領（音楽）、および昭和45年版高等学校学習指導要領（芸術・音楽）において、内容の冒頭に「基礎」領域が新たに加えられたことと極めて類似している²¹⁾。音を素材とし、媒介とすることによって成立する音楽の授業は、生徒の体験的な活動に傾倒し、音楽実践が遊びや娯楽に陥りやすい。したがって、「学習としての音楽」という学校における音楽の授業の意義を保持するために、音楽理論や音楽史を1つの領域とすることは、理論的学習に基礎づけられた有意義な体験的活動へと導く可能性を有している。

しかし、我が国の「基礎」領域がそうであったように、学習を前面に押し出して体験的活動との関連性が

考慮されなければ、音楽学習の全体性が失われる危険性がある。したがって、音楽的事象は授業の素材でありまた対象として機能するものであることをふまえて、音楽的事象を志向した学習領域ではどのような体験的活動と関連させ、どのような方法によって授業を構成すべきかを教師は熟慮する必要がある。

このように、混合型の学習領域を設定する場合には、行動志向の学習領域を基にした授業構成と音楽的事象志向の学習領域を基にした授業構成の特徴をとらえた上で、その相互関係に留意しなければならない。

5. 類型化された音楽科カリキュラムにおける学習領域の全体的傾向

以上のように、ドイツ各州の学習領域を類型化し、各型の独自性と課題について論じてきた。学習領域の構造的相違によって授業構成の方法にも考慮すべき点があることを述べたが、ここでは類型化した各型に共通してみられる点をドイツ全体の学習領域の傾向として指摘する。

第1に、音楽を深く考察したり、音楽と社会との関わりを重点的に学習する領域が設定されている。これはヴェーヌスが示した「省察」の領域に含まれるものである。例えば、ブランデンブルク州の「社会的・歴史的に関連づけて音楽を体験する」という領域では、さまざまな時代、地域、文化から発生した音楽を知り、これまで知らなかった音楽の世界の扉を開くこと、提示された音楽を基にして生活世界を探ること、音楽を使って社会的コンテクストを作り上げることなどが示されている²²⁾。ザクセン・アンハルト州の「音楽について熟考する」という領域では、音楽が作曲された時代や作曲家の伝記をテーマにすること、過去および現在における音楽の作用と機能を知ることなどが示されている²³⁾。ハンブルク州の「音楽について熟考する」という領域では、音楽について熟考し、議論し、記述することを通して音楽の体験や知識を明確にし、整理し、より深めることを目的としており、これらの活動が対象とするものは、分析や解釈、音楽の機能や作用、および音楽に関連する歴史的・社会的・哲学的・美学的問題であることが示されている²⁴⁾。この領域は音楽的な色彩の強い活動領域であり、また、生徒を取り巻く社会との関わりを扱う領域であることから、音楽を広く認識するための高度な思考活動が展開されることが予想され、音楽学習にとって極めて重要な領域であるといえる。この領域を独立した一領域として扱うことは、音楽のとらえ方が我が国とは異なっていることを反映している。

第2に、音楽理論の扱いが領域化されているか否かに関わらず、カリキュラムには音楽理論の内容が具体的に指示されている。音楽理論をどのように扱うのかは、現在の音楽科カリキュラムの主導的傾向である行動に基づいた授業構成の中でさまざまに試行されており、州によって独立した領域として設定するか他の領域へ包含させるか異なっているが、表2に示したように多くの州では前者の立場をとっている。なお、ヴェーヌスは「省察」の中に音楽理論を包含しているが、ザクセン・アンハルト州とハンブルク州はいずれも「音楽について熟考する」という領域の中に音楽理論を包含しており、ヴェーヌスの行動様式を反映させている。歌唱や器楽などに音楽理論を包含しているのはザクセン州である。ここでは「音楽で話をする」という非常に範囲の広い学習領域を設定しており、歌唱や器楽などの実践的活動を通して音楽的構成要素や形式を体験的に学習することが意図されている。

音楽理論を領域化したり他の領域に包含させたり、その形態はさまざまであるが、いずれにしてもカリキュラムの中に学年群ごとによる指導内容を示すなど比較的詳細に記述が行われるということは、音楽学習としての理論的知識の獲得を目標の1つとして掲げていることの表れである。また、先述したように行動様式に基づくカリキュラムへと転換する以前から重要視されてきたという歴史的背景からも、音楽理論は音楽学習の土台として現在も強く根づいていることが分かる。

表2 学習領域における音楽理論の取り扱い

音楽理論の取り扱い	州数
音楽理論として独立	10
歌唱または器楽に包含	1
音楽聴取に包含	2
音楽の熟考に包含	2
その他	1

(各州の音楽科カリキュラムより筆者作成)

おわりに

本稿ではドイツ各州の音楽科カリキュラムにおける学習領域を類型化し、ドイツ全体の傾向について考察した。ヴェーヌスが5つの行動様式を提示して以降、多くの州で行動志向のカリキュラムが作成された。また、音楽的事象志向のカリキュラムにおいても行動様式が授業構成に反映された。その結果、音楽の授業における生徒の活動は多様化したといつてよい。その中でも、音楽実践的内容以外にも音楽の社会学的考察や音楽理論の学習が領域化されている点において、ドイツの音楽科教育が学校教育の中で行われる意義が高め

られているといえよう。なぜならば、学校教育は生徒の社会生活や大学における学術研究に直結するものであり、学問的要素を中核に据えた音楽の授業は後の専門的教育の基盤づくりとして機能しているからである。

ドイツの音楽科カリキュラムにおける学習領域の独自性と多様性から読み取れることは、学校教育における音楽の扱いが広範かつ深いものであり、専門的に分化した学習を行おうとするなど、音楽科教育を实践する立場が我が国と異なっていることである。しかし、多様さから生じる授業構成法の煩雑さは、教師への更なる専門性の要求へとつながっている。今後、各領域の内容をさらに批判的に検討するとともに、我が国の音楽科教育への示唆とすることが肝要であろう。

【注及び引用文献】

- 1) 教育プラン (Bildungsplan), 教授プラン (Lehrplan), 大綱プラン (Rahmenplan), 大綱指導要綱 (Rahmenrichtlinien) などのように、各州によって名称がさまざまであるが、本稿ではこれらを一括して「カリキュラム」という語で称する。
- 2) 佐野靖「ドイツ編」河口道朗編『音楽における国際理解教育』エムティ出版、1994、pp.169-182、佐野靖「芸術・音楽の教育」天野正治・結城忠・別府昭郎編著『ドイツの教育』東信堂、1998、pp.172-178、伊藤真「ドイツにおける音楽科教育に関する一考察—ハンブルク州基礎学校の音楽科教育プランを中心に—」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第49巻、2003、pp.255-260など。
- 3) Gundlach, W.: Lernfelder / Lernbereich. In: Helms, S. / Schneider, R. / Weber, R. (Hrsg.): Neues Lexikon der Musikpädagogik. Kassel: Bosse, 1994. S.153 f.
- 4) 本稿が対象とする音楽科カリキュラムは以下のとおりである。この中から前期中等教育段階にあたる第5学年から第10学年を抽出した。学校種によってカリキュラムが異なる州については、ギムナジウムをとり上げている。なお、ザールラント州を除いて学年による学習領域の差はみられない。
 - ① Baden-Württemberg, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport: Bildungsplan 2004, Allgemein bildendes Gymnasium, 2004.
 - ② Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Lehrplan für das Gymnasium in Bayern, 2004.
 - ③ Berlin, Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport: Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, Musik, Klasse 7 bis 10, 2004.
 - ④ Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg: Rahmenlehrplan Musik, Sekundarstufe I, 2002.
 - ⑤ Freie Hansestadt Bremen, Der Senator für Bildung und Wissenschaft: Rahmenplan Musik für die Sekundarstufe I, 2002.
 - ⑥ Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport: Rahmenplan Musik, Bildungsplan Achtstufige Gymnasium Sekundarstufe I, 2004.
 - ⑦ Hessisches Kultusministerium: Lehrplan Musik, Gymnasialer Bildungsgang, Jahrgangsstufen 5 bis 13.

- 2002/2003.
- ⑧ Mecklenburg-Vorpommern, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Rahmenplan Musik, Jahrgangsstufen 7-10. 2002.
- ⑨ Niedersächsisches Kultusministerium: Curriculare Vorgaben für das Gymnasium Schuljahrgänge 5/6, Musik. 2004.
- ⑩ Niedersächsisches Kultusministerium: Rahmenrichtlinien für das Gymnasium Schuljahrgänge 7-10, Besonderes Unterrichtsangebot im Fach Musik. 2001.
- ⑪ Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen: Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - Sekundarstufe I - in Nordrhein-Westfalen, Musik. 1993.
- ⑫ Rheinland-Pfalz, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung: Lehrplan Musik, Klassen 5-9/10. 1999.
- ⑬ Saarland, Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft: Lehrplan Musik für die Klassenstufen 5 und 6, 2002; Klassenstufe 7, 2003; Klassenstufe 9, 2005. Achtjähriges Gymnasium.
- ⑭ Sächsisches Staatsministerium für Kultus: Lehrplan für das Gymnasium. 2004.
- ⑮ Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt: Rahmenrichtlinien Gymnasium Musik, Schuljahrgänge 5-12. 2003.
- ⑯ Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein: Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen, Musik. 1997.
- ⑰ Thüringer Kultusministerium: Lehrplan für das Gymnasium, Musik. 1999.
- 5) オルガニスト, 教師を経て1969年よりゲッティンゲン大学において音楽および音楽教授学の教授を務め, 聴取を中心とした教育や基礎学校を対象とした教授学などを研究の中心としている (S. ヘルムス・R. シュナイダー・R. ウェーバー編著 (河口道朗監修) 『最新音楽教育事典』大空社, 1999, p.579)。
- 6) Venus, D.: Unterweisung im Musikhören. 2.Aufl. Wilhelmshaven: Noetzel, 1984 (1969). 「受容」とは, 音楽を聴取したり, 物音・楽音・響きなどを識別したり, 聴取によって音楽の構造を把握することである。「再創造」とは, 模範や楽譜にしたがって演奏を行うことである。「創造」とは, 音素材を用いて実験的に音楽をつくりたり, 即興や作曲をすることである。「転換」とは, 音楽を動き, 絵画, 詩や物語などの他の表現領域と結合・関連させて表現することである。「省察」とは, 音楽の背景にある思想, 音楽の歴史, 機能などを理解したり, 形式の原理, 記号, 音楽の専門的概念などを学習したりすることである。ヴェーヌス以外にも学習領域の分類を行っている。アルト (M. Alt) は音楽の授業の機能領域として, 「再創造 (Reproduktion)」、「理論 (Theorie)」、「解釈 (Interpretation)」、「情報 (Information)」を挙げている (Alt, M.: Didaktik der Musik. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1968.)。また, アントルツ (H. Antholz) は「音楽理論や楽式論などの音楽的知識の指導 (Instruktion)」、「作品聴取 (Rezeption)」、「再創造 (Reproduktion)」、「社会における音楽文化の考察 (Information)」を挙げている (Antholz, H.: Unterricht in Musik. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1970.)。これらについては, 伊藤真「ドイツの音楽科教育における学習領域に関する考察 - 1960年代から1970年代の諸提言をもとに -」『広島大学大学院教育学研究科音楽文化教育学研究紀要』第18巻, 2006, pp.43-52を参照のこと。
- 7) Robinsohn, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied: Luchterhand, 1967.
- 8) アーベル=シュトルート, S. (山本文茂監修) 『音楽教育学大綱』音楽之友社, 2004, p.391
- 9) Richtlinien für die Lehrpläne des 5. bis 9. Schuljahres der Volksschulen des Landes Schleswig-Holstein vom 8. Januar 1954. In: Nolte, E.: Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart. Eine Dokumentation. Mainz: Schott, 1975. S.170-175.
- 10) Lehrplan für die Hauptschule im Lande Bremen, 1959. In: Nolte, a. a. O., S.203 f.
- 11) 異名同音を区別してすべての音に異なる読み名を与えたもの。アイツ (C. Eitz) によって考案された。
- 12) アーベル=シュトルート, 前掲書, p.391
- 13) Klaus, T.: Musikdidaktik. In: Helms, S. / Schneider, R. / Weber, R. (Hrsg.), a. a. O., S.172-175.
- 14) Nolte, E.: Die neuen Curricula, Lehrpläne und Richtlinien für den Musikunterricht an den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin, Einführung und Dokumentation, Teil I: Primarstufe. Mainz: Schott, 1982. S.30-33.
- 15) ①~③はいずれも音楽の特徴, 響き, 形式など構成要素に関わる事象の知覚・認識であり, ヴェーヌスの示した「聴取」領域とは活動内容が大きく異なっている。これらは, 音楽的行動を直接的に導くものではないため, 音楽的事象として分類した。
- 16) アーベル=シュトルート, 前掲書, p.502
- 17) 同前
- 18) Nolte, 1982, a. a. O., S.31. および Gundlach, W.: Lernfelder des Musikunterrichts, Versuch einer Strukturierung des Gegenstandsbereichs Musik in der Grundschule und deren Veränderungen in den letzten zehn Jahren. In: Ritzel, F. / Martin, S. (Hrsg.): Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag, Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre. Wilhelmshaven: Heinrichshofen, 1984. S.105-114.
- 19) Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, a. a. O., S.13.
- 20) Rheinland-Pfalz, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung, a. a. O., S.20 f.
- 21) 文部省『小学校学習指導要領』1968 (昭和43年) pp.103-131, 文部省『中学校学習指導要領』1969 (昭和44年) pp.95-116, 文部省『高等学校学習指導要領』1970 (昭和45年) pp.98-107。この「基礎」領域は, 体験による音楽的活動ではなく, それらすべてに関わる音楽理論などの基礎的知識の学習を意図している点で, 行動を志向している他の学習領域とは異なった性格を有していたといえる。
- 22) Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, a. a. O., S.25.
- 23) Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt, a. a. O., S.19.
- 24) Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, a. a. O., S.14.